

TRABALHO E ESCOLA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS DO MEIO RURAL: REFLEXÕES BREVES.

Aline Lopes Araújo

Graduanda de Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Joel Dias da Fonseca

Mestrando em Educação-Universidade Federal do Pará(UFPA)

Layane Queiroz Ramos Lira

Graduanda de Pedagogia -Universidade Federal do Pará(UFPA)

Renilton Cruz

Doutor em Educação -Universidade Federal do Pará (UFPA)

renilton@ufpa.br

O artigo em questão é resultado de uma revisão bibliográfica, a qual busca discutir o mundo do trabalho e sua relação com a educação do campo. Neste sentido propomos um diálogo entre trabalho e educação com um olhar voltado para as crianças camponesas, aprofundado sobre a participação das mesmas no trabalho da unidade familiar. Ao discutir a relação entre trabalho e educação, temos como objetivo mostrar a perspectiva do trabalho como princípio educativo, no processo de formação humana em sua construção social, moral e intelectual e identificando a intencionalidade do trabalho das crianças no espaço rural, levando em considerações o seu processo ontológico.

Palavras-chave: Formação humana. Trabalho como principio educativo. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como propósito refletir sobre a relação entre a participação no trabalho da unidade familiar camponesa e educação escolar das crianças que vivem no meio rural. O desejo de investigar essa relação surge das experiências realizadas pelos autores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia, desenvolvido pela Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará. Voltado às escolas do meio rural, este subprojeto tem como principal objetivo aproximar os estudantes das questões educativas que condicionam a materialização do direito à educação dos sujeitos que vivem naquele contexto.

Sem negar as consequências negativas do exercício do trabalho realizado por crianças em condições degradantes ou concorrentes com o lazer ou o estudo, práticas ainda existentes tanto no meio rural como no urbano e que devem ser

continuamente combatidas, este artigo procura jogar luz sobre o trabalho como categoria ontológica, elemento central para o processo de sociabilidade humana, cuja ação carrega um princípio educativo. Nessa perspectiva, trabalho não se reduz a emprego ou à atividade remunerada e não se limita ao âmbito produtivo, mas, ao contrário, se alarga por todas as ações humanas ligadas à satisfação de suas necessidades biológicas ou culturais.

Estudar e trabalhar, nessa perspectiva, mesmo na infância, não são atividades incompatíveis, antes são ações que se complementam no processo de formação humana, possibilitando aos sujeitos uma compreensão mais profunda do mundo físico e social e uma atuação mais consciente na conquista da cidadania. O trabalho, visto desse ângulo, pode ser conteúdo e método de ensino, aproximando o sujeito que aprende do objeto a ser apreendido, contextualizando o conhecimento e tornando visível a indissociabilidade entre teoria e prática.

TRABALHO E INFÂNCIA: DA EXCLUSÃO DA CRIANÇA DA PRODUÇÃO À SUA EXPLORAÇÃO PELO CONSUMO

As estatísticas oficiais¹ brasileiras ainda trazem números robustos quando o assunto é a exploração do trabalho infantil. Tais números colocam em relevo o uso intensivo da força de trabalho de crianças para amenizar a extrema pobreza de muitas famílias residentes na cidade e no campo, mas também para fomentar lucros de empresas capitalistas de todos os tamanhos, fato que cobra ações firmes, preventivas e repressivas, por parte das instituições do Estado ligadas à proteção das crianças, e o olhar crítico de estudiosos da infância dos diversos campos de investigação.

As necessárias e urgentes ações de combate à exploração do trabalho infantil têm, de algum modo, exacerbado uma compreensão de trabalho apenas como mercadoria, como ação desenvolvida em troca de pagamento em dinheiro, de “proteção”, de comida. Embora alguns documentos e campanhas publicitárias mencionem que nem todas as atividades produtivas ou voltadas à reprodução social desenvolvidas por crianças são consideradas exploração do trabalho infantil, parece haver no imaginário coletivo, aí incluído amplos setores da academia, a percepção

¹Os números do trabalho infantil no Brasil continuam elevados: de acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 506,4 mil crianças em situação de trabalho infantil (entre 5 a 13 anos de idade) ainda eram vítimas de exploração em 2013.64,2% delas executavam atividades agrícolas. (IBGE, 2013).

reducionista do trabalho, sempre vinculando-o a degradação do desenvolvimento das crianças. Esta compreensão empobrecida da categoria trabalho coloca na sombra sua dimensão humanizante, sua relação umbilical com o processo educativo.

Organizado a partir de uma revisão bibliográfica, este texto, mesmo que de forma panorâmica, abordará a relação entre trabalho e formação, na família e na escola, objetivando mostrar a perspectiva do trabalho como princípio educativo no processo de formação humana em sua construção social, moral e intelectual. Para tanto, trataremos o trabalho como elemento ontológico cujo princípio educativo está na base da humanização dos seres humanos. Na sequência, voltaremos o olhar às intencionalidades do incentivo ao trabalho das crianças no espaço rural e sua relação com a educação formal, levando em considerações aos fatores historicamente e ideológicos a ele ligados.

DA APRENDIZAGEM NO TRABALHO SEM ESCOLA À APRENDIZAGEM NA ESCOLA SEM TRABALHO

Não são todas as crianças que ao se relacionarem com o trabalho o fazem submetidas à degradação, à limitação do gozo da infância ou como imperativo de sobrevivência. Da mesma forma, a compreensão do trabalho não se limita à sua concepção burguesa, que assenta-se na criação de valor de troca. Antes de ser reduzido a emprego, à atividade assalariada, à degradação e a fardo, o trabalho pode ser percebido em sua natureza humanizante, como ação pela qual os seres humanos se criam enquanto espécie, produzem, transmitem e transformam sua cultura em estreita relação com a natureza.

Numa perspectiva marxista, o ser humano é resultado de sua própria ação histórica, e, por isso, é sempre inacabado. Sua construção vincula-se diretamente à relação travada com a natureza, na qual modifica o ambiente natural intencionando satisfazer as suas necessidades vitais. Essa transformação ocorre através do trabalho que, conseqüentemente, o destaca dos demais seres naturais, ou seja, pelo trabalho “o ser do homem responde à necessidade ontológica fundamental de existência como ente objetivo, real, corpóreo” (Macário, 2001, p.02).

Para Marx o trabalho constrói o ser humano colocando “em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (1982, p.202).

Entretanto, a ação sobre o meio natural favorece também a transformação de sua própria natureza, de modos que pelo trabalho o ser humano desperta tanto as forças físico-biológicas quanto a força da consciência (Macário, 2001). Ao alterar o meio natural a fim de garantir sua sobrevivência, o ser humano passa a compreender cada vez mais a si, o grupo em que vive e ao mundo que o rodeia. Portanto, ao ser evidente que o ser humano só é pelo trabalho, este se transforma em “uma categoria ontológica e econômica fundamental” (Frigotto, 1999, p.31).

Essa extensa caminhada que, através do trabalho, conduz o ser humano a um “dobrar-se sobre si mesmo”, favorecendo o controle dos seus instintos e de finalidades aos seus atos, é, essencialmente, um processo educativo visto de forma genérica (Macário, 2001). Para Lukács (1979) o trabalho enquanto princípio educativo é a categoria fundante da humanização do ser humano e do aprimoramento de suas capacidades. Tal processo não deve perder de vista o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo período, como o único campo desse desenvolvimento. O trabalho, portanto, carrega consigo um princípio educativo, evidenciado no momento em que o ser humano desenvolve a habilidade de objetivação das coisas da natureza, dos outros com os quais convive e dele próprio, quando transformado em objeto do seu próprio olhar. Mas, lentamente, o ato educativo complexifica e se intrinca no tecido social, tornando-se ele próprio “um tipo específico de objetivação humana” (Macário, 2001, p. 11).

Nesse sentido, Mészáros assevera: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (2005, p. 17). Tal afirmação reforça a ideia de que o trabalho é compreendido como a categoria fundante do ser social, constitui-se no modelo de toda práxis social, não podendo se compreendido de modo independente da sua totalidade dialética.

O trabalho, enquanto princípio educativo está assentado na ideia de que os seres humanos têm a necessidade de criar condições de subsistência, e por esse motivo é necessário transmitir para as gerações futuras que o papel de assegurar a própria subsistência, por meio do trabalho, é uma tarefa comum a todos os seres humanos. É na transmissão desta ideia que encontramos o princípio educativo.

Compreende-se o trabalho, portanto, como uma ação educativa que livra o ser humano das amarras estritamente naturais, o que o identifica com a liberdade. Porém, a partir do estabelecimento da propriedade privada dos meios de produção

inaugura-se a divisão de classe social e o trabalho, principal referência da humanização, passa também identificar-se com a dominação. O ser humano não-proprietário, na sociedade de classe, experimenta a dominação através do trabalho.

Desde o capitalismo, a sociedade tem alargado essa dimensão ambivalente do trabalho, que de uma condição necessariamente humanizante e, por isso, educativa, também se transforma numa atividade desumanizante e, conseqüentemente, embrutecedora, visando satisfazer o capital na busca por sua contínua valorização, impossibilitando a sua afirmação apenas como princípio educativo (Ciavatta, 2009).

Em seus primórdios os humanos experimentavam a educação de maneira genérica e com foco na produção da sobrevivência física. Porém, com a complexificação das relações sociais e capacidades produtivas que originarão a sociedade de classes, o afastamento entre o trabalho e a educação será cada vez nítido (Ponce, 1979). A escola nascerá voltada aqueles que não necessitam trabalhar para sobreviver, portanto, como uma instituição do não-trabalho, destinada à elite ociosa (Saviani, 2007).

Com o advento do Capitalismo, entretanto, o trabalho e a educação escolar estabelecem uma estreita relação, pois o processo produtivo e a vida urbanizada carecem de uma formação mais sistemática e voltada à produção. Se antes o trabalhador aprendia na experiência cotidiana do trabalho, sem o apoio de uma instituição específica, agora ele socorrer-se da escola a procurados conhecimentos necessários ao enfrentamento do mundo do trabalho e das práticas sociais.

Desde o avanço da escola de massa, as classes dirigentes sempre pensaram a educação dos trabalhadores com a finalidade de “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (Frigotto, 1999, p.26), subordinando, assim, a função social da educação às demandas impostas pelo capital. Todavia, argumenta Frigotto, a classe trabalhadora percebe a educação de forma mais ampla e complexa, não só como desenvolvimento de diversas potencialidades técnicas, mas acima de tudo como apropriação do saber socialmente construído, que lhe possibilita a defesa de seus interesses mais diretos.

Nesse sentido, os movimentos sociais que organizam os trabalhadores do campo no Brasil têm construído e demandado do Estado uma escola identificada com os interesses dos sujeitos do meio rural onde o trabalho se destaca como um dos mais importantes princípios pedagógicos, uma vez que:

O trabalho forma/produz o ser humano. A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses. (Molina, 2004, p.20)

Negar ou obscurecer a potencialidade pedagógica do trabalho, em casa ou na escola, em nome do necessário enfrentamento da exploração e do abuso no e pelo trabalho a que muitas crianças e adolescentes são submetidas, sem colocar em relevo as causas econômicas e sociais desse problema, pouco contribui para uma educação capaz de potencializar o sujeito a compreender e problematizar o ambiente e as relações produtivas e culturais nas quais encontra-se imerso. Da mesma forma, desconsidera que contemporaneamente a burguesia, de forma sônica, defende a retirada das crianças do campo da produção, ao mesmo tempo em que auferir lucros exorbitantes introduzindo-a no campo do consumo. Ao capitalismo interessa que a criança seja um agente econômico que, de uma forma ou de outra, proporcione o lucro necessário à reprodução do capital.

O TRABALHO E A ESCOLA NO MEIO RURAL.

Elemento estruturador das relações sociais e produtivas das diversas sociedades, o trabalho faz parte da vida das crianças nas mais variadas culturas desde as origens da humanidade (Ponce, 1979). Entretanto, é na sequência da Revolução Industrial que as crianças são integradas à vida produtiva de forma mais intensa (Sarmiento, 2005) e desvinculada dos objetivos pedagógicos predominantes anteriormente. Huberman (1986) aponta vários relatos que evidenciam como as crianças participavam, em extensas jornadas, da produção industrial. O trabalho infantil não foi inventado pela industrialização capitalista, mas antes “as crianças trabalhavam em casa, sob a direção dos pais, com horários e condições por estes determinados”, enquanto nos primórdios do capitalismo industrial elas “trabalhavam em fábricas, sob a direção de um supervisor cujo emprego dependia da produção que pudesse arrancar de seus pequenos corpos, com horários e condições estabelecidos pelo dono da fábrica, ansioso de lucros” (Huberman, 1986, p. 194).

O envolvimento das crianças na produção industrial só será questionada de maneira mais séria nos anos seguintes a crise do capitalismo inaugurada em 1929, devido a necessidades de regular a excedente força de trabalho e ao surgimento de

protestos de setores mais progressistas das sociedades dos países centrais, condenando a participação de crianças na produção econômica (Sarmiento, 2005). Há nesse momento uma “exclusão simbólica” da criança da economia, revestindo-se a infância da natureza da “*idade do não-trabalho*” (Sarmiento, 2005, p.24). Porém, como no passado, também hoje a infância não pode ser percebida como “a idade do não-trabalho”, uma vez que “todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua” (Sarmiento, 2005, p.25). Desta perspectiva, parece reducionista a ideia que propugna o distanciamento das crianças de qualquer tipo de trabalho, na crença de que este é incompatível com o direito daquelas a experimentar em a infância em toda a sua plenitude (Arenhart, 2006).

As crianças trabalham no momento em que desenvolvem uma atividade social que, conseqüentemente, estará na base de sua humanização, ou seja, por serem humanas, as crianças produzem a sua cultura trabalhando (Sarmiento, Bandeira & Dores, 2000). Desse ângulo, compreende-se o trabalho como uma atividade mais ampla e complexa e não apenas como um recurso voltado a garantir a acumulação de riqueza. Devido a concepção burguesa de trabalho encontrar-se arraigada no imaginário coletivo, as ações que as crianças realizam em casa ou na escola, por exemplo, por não serem remuneradas e/ou socialmente vistas como útil, deixam de ser identificadas como trabalho, contribuindo para a permanência das crianças que as realizam na nível da minoridade. Nesse sentido, os autores acreditam “que o não reconhecimento da generalidade das atividades das crianças como trabalho é um efeito de poder, e reflete o desapossamento em que a infância está colocada na sociedade contemporânea” (Sarmiento, Bandeira & Dores, 2000, p.41).

Na unidade produtiva familiar camponesa, mesmo que, eventual ou sistematicamente, a produção seja direcionada ao mercado, o trabalho identifica-se principalmente com a criação de valor de uso, pois boa parte das atividades realizadas pela família volta-se à produção e à transformação de objetos úteis à sobrevivência do grupo. O trabalho voltado à produção de valor de troca, entretanto, não é visto como “força de trabalho”, da mesma forma que verifica-se na indústria, uma vez que o trabalho não acontece assentado na separação entre o produtor e o controle dos meios de produção. Por isso, o trabalho camponês não deve ser observado apenas nos marcos da produção de mercadorias, pois ele compõe um amplo processo de relações sociais que,

quase sempre, são orientadas “na busca de autonomia e na reprodução social pelos vínculos familiares e comunitários”, fato que o distancia da demarcação essencialmente acumulativa verificada nas relações de trabalho caras ao sistema capitalista (Gonçalves & Fabrini, 2009).

Martins (2005, p.3) destaca que o discurso realizado pela classe média e pela elite econômica combatendo o trabalho infantil, quase sempre, se estrutura a volta da ideia do trabalho “apenas sofrimento e privação”, conseqüentemente, contestando “sua importância e até sua beleza”. Diferentemente, o autor defende que o trabalho, principalmente no meio rural, garante uma interação mais intensa entre pais e filhos, uma vez que comumente os reúne para a execução de diversas funções de uma mesma atividade, colocando em relevo que essa é a principal “forma como se educa e protege a criança no campo”.

Entretanto, diante da relação subordinada ao agronegócio há um abalo nesse processo protetivo e educativo, uma vez que “o trabalho se converte em trabalho assalariado, precário e ocasional, exigindo que se mobilize toda a família em funções estritamente econômicas para assegurar o sustento de todos”. Nesse cenário, a convivência “já não educa, a família já não é uma escola”, pois no trabalho assalariado, geralmente precário e com baixa remuneração, ou no trabalho dependente de relações subordinadas à agroindústria, os pais são obrigados a lançarem mão do trabalho mais intenso dos filhos para formar a remuneração que garanta a reprodução da família, levando a criança a “pagar o preço da exploração que o capital cobra de quem trabalha” (Martins, 2005, p.4).

De qualquer forma, sendo uma unidade produtiva familiar, o trabalho, em maior ou menor intensidade, é de responsabilidade de todos. Algumas crianças e adolescentes, entretanto, não gostam de realizar as atividades, mas procuram não contrariar seus pais, pois sabem que sua contribuição é necessária para garantir a produção agrícola. Outras sentem prazer e satisfação quando ajudam seus pais, ter “o seu trabalho e esforço reconhecido pelos pais é um aspecto estimulante para as crianças se sentirem amadas e seguras” (Pinto, 2003. p.54).

Outra motivação para o trabalho esta associada ao lúdico. Não são raras as situações em que as crianças transformam a atividade em um caráter lúdico. Embora a vivência lúdica não seja igual para todas as crianças, devido as diferentes faixas etárias, em certos momentos, na companhia de outras crianças o trabalho assumi papel de jogos

e brincadeiras, e “aliado ao jogo, o trabalho torna-se excitante, por isso, trabalhar é algo desejável pelas crianças” (Pinto, 2003. P.111). Segundo Pinto (1998) são as crianças de idade menor que apresentam o sentido lúdico do trabalho, já que possuem atividades mais fáceis de realizar. A motivação das crianças no trabalho não está necessariamente ligada à produção, mas nas experiências e sensações proporcionadas pelo trabalho.

Proporcionar aos filhos uma educação baseada no trabalho configura-se como uma condição absolutamente necessária para que eles se tornem adultos honestos, íntegros e responsáveis, portanto acredita-se na funcionalidade do trabalho manual configurado pela família camponesa, sob a condição de trabalho como princípio educativo, pois não é a educação postada pela escola como princípios intelectuais, mais como valores de construção morais aos homens (Pinto,1998).

As famílias camponesas utilizam o trabalho como método educativo, assim, “dar aos filhos uma educação baseada no trabalho, logo desde pequenos, configura-se uma condição necessária para se controlar a sua energia e liberdade” (Pinto, 2003. p.83), desde modo seus filhos trabalhando evita a permanência na rua, onde estão vulneráveis ao uso de drogas e à criminalidade. Os adultos percebem a importância de outras atividades na vida das crianças, mas a ocorrência da “ajuda” infantil continua presente na estrutura de trabalho da agricultura familiar, devido “as difíceis condições de produção, a falta de mão-de-obra e a falta de outros meios para fazerem face as exiguidades da sua agricultura” (Pinto, 2003, p.33).

Conforme Marin (2004) para os pais, há distinção entre o trabalho como ajuda e o trabalho de exploração. O trabalho como ajuda envolveria tarefas acompanhadas pelos adultos, nas quais as crianças teriam condições de realizá-las sem o comprometimento de seu desenvolvimento. E o trabalho de exploração, as mesmas teriam de desempenhar tarefas que ultrapassam suas capacidades físicas, sem a proteção alguma.

O trabalho passa a ser por natureza algo necessário e imprescindível na socialização da criança. A socialização dos filhos dos camponeses, passa pela aprendizagem e pela prática de tarefas da família, onde aprendem a fazer, elas mesmas, as atividades laborais. Essa prática não deveria ser encarada como trabalho infantil, mas como meio de socialização. Assim, o trabalho constitui-se um dos mais significativos meios de socialização das crianças camponesas, a sua interação com os adultos, havendo assim uma troca de experiências com base no respeito às diferenças, o que é

algo que vem se perdendo na convivência contemporânea que não as proporciona. Com essas experiências dos adultos as crianças aprendem as habilidades de diferentes trabalhos, bem como compreender suas origens culturais, étnicas e de classe.

Através da participação no trabalho as crianças conseguem dominar importantes saberes que são adquiridos a partir do envolvimento nas atividades laborais, o que segundo Pinto (1998), são os conhecimentos obtidos por meio do trabalho agrícola que ajudam a melhorar a compreensão do estudo dos seres vivos e as questões acerca da natureza. Desse modo, elas fazem interagir as experiências laborais com sua aprendizagem escolar.

Apesar da participação das crianças no trabalho, para muitos dos pais, não significa que irão dar continuidade a atividade, na verdade é encarado como um recurso em que preencha uma necessidade e não uma fonte de para futuro profissional. Essas aprendizagens laborais são vistas como indispensáveis apenas enquanto se reúnem as condições para que possam deixar a agricultura, os pais estão dispostos a mobilizar todos os meios para que seus filhos almejem um futuro fora da agricultura, na expectativa de uma vida melhor. Por isso acham tão necessário o ingresso dos seus filhos na escola, onde poderão escrever um futuro diferente do seu.

As escolas rurais seguem o modelo curricular urbano, assumem uma visão proximal a legislação, em que ver trabalho como algo negativo ao desenvolvimento da criança, principalmente quanto pode afetar o desempenho escolar. Pela necessidade do ingresso ao trabalho, as crianças em certo momento se distanciam da escola, devido o cansaço não conseguem acompanhar as aulas, chegando atrasado ou até mesmo dormindo durante as aulas, levando a um insucesso escolar. Em muitas vezes observa-se o trabalho sendo criminalizado pelas escolas, sendo de base capitalista refletindo a criança a reprodução de alienação.

Estudar é um “serviço” é um ofício do aluno? O que é a escola se não um trabalho? Assim como o trabalho, o ofício do aluno se constrói no sentido da definição de tarefas, apesar de não ser remunerado, não é menos rotineiro que muitos empregos assalariados. A escola exige que as crianças dediquem metade do seu dia estudando, horas de concentração e dedicação em atividades muitas vezes exaustivas, e que se prolongam para casa, retirando o tempo que seria reservado para as brincadeiras. Exercer um ofício é uma forma de ser reconhecido pela sociedade, e os alunos à sua maneira, “exercem um ofício, pois obedecem a gestos profissionais e as regras de arte,

assimilar os critérios do conformismo e de excelência, acostumar-se ao *stress*, a fadiga, as tensões” (Perrenoud,1995, p.139). O ofício do aluno faz com que tenham horários a cumprir, a serem supervisionados, orientados e avaliados, “idealmente o ofício do aluno consiste em aprender [...]” (Perrenoud, 1995, p.16).

Em muitas vezes as atribuições da escola referente a pratica escolar relacionam-se a uma atividade de aprendizado de matrizes urbanizadas já estabelecidas, com o contexto de uma sociedade capitalista, funcionando como um dever disciplinador as crianças que em muitas vezes alienantes. Tal fator distancia as crianças do meio rural, devido a sala de aula que acaba tornando-se algo sem utilidade nenhuma a realidade a atividade cotidiana da criança do meio rural.

Por isso, acredita-se que o grande resultado da evasão escolar, se dá também pelo fato desde o avanço do capitalismo, que claramente a uma separação do que é trabalho manual e do intelectual. Sendo assim a escola não tem importância significativa aos sujeitos do campo ter conhecimentos úteis voltados a sua realidade, e ter conhecimento de saber ler e a escrever estão distantes a vida da família rural.

Os movimentos sociais que congregam os trabalhadores do campo têm insistido na dimensão pedagógica do trabalho quando este é realizado pelas crianças sob a supervisão dos pais no ambiente familiar, ou sob a orientação de educadores na escola. Na concepção de educação do MST, por exemplo, o trabalho seria a base do conteúdo e elemento estruturador do método pedagógico, de modos que realizado de forma cooperada em casa e na roça junto aos pais e, eventualmente, dos vizinhos, ou ainda na escola ao lado educadores e vinculado ao saber acadêmico, o trabalho surge como uma importante ferramenta a serviço do desenvolvimento social e econômico das famílias e comunidade, assim como o crescimento intelectual dos indivíduos (Arenhart, 2006).

As escolas ligadas aos movimentos sociais do campo compreendem o trabalho como algo importante na realidade do sujeito. Utilizando a Pedagogia da Alternância na formação dos alunos na perspectiva de atender as suas necessidades entre escola e trabalho, propiciando acesso um ensino voltado a sua realidade. A implantação de propostas pedagógicas como essas, contribui significativamente para a diminuição da evasão escolar e o envolvimento com o conhecimento da agricultura familiar.

É importante perceber o trabalho como condição também constrói as experiências no processo de humanização. Entretanto, a incompatibilidade entre

infância e trabalho deve ser debatida e desmitificada. O trabalho em si não é negativo, nem danoso à condição da criança e adolescente, tudo dependerá das condições em que se trabalha. O que precisa ser erradicado são as formas de precariedade no trabalho, sendo assim, é relevante que as crianças desfrutem de sua infância, pois isso é um direito protegido pela legislação brasileira. (Arenhart, 2006).

É com essa compreensão do trabalho como atividade realizada no interior da unidade familiar ou em outro ambiente social como a escola, não exclusivamente voltado à produção de excedente para o mercado, envolto de um sentido também pedagógico e humanizante, de forma não-capitalista, portanto, que pensamos que questão do trabalho na infância também deve ser discutido no meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho continua sendo um valor aparece centralmente estabelecido na cultura camponesa, base da produção e da reprodução do agregado familiar. Ao mesmo tempo em que é o motor da economia camponesa, o trabalho serve de conteúdo e de método para as aprendizagens que dão forma a sua cultura. Por isso ele é desenvolvido a partir do envolvimento de todos os membros do grupo, de acordo com as possibilidades de cada um, sempre envolto de um caráter pedagógico espontaneamente construído. Os mais novos, quando não forçados a executá-lo por longas jornadas, na família ou por conta de outrem, podem experimentar os muitos saberes que o trabalho proporciona. Saberes que nem sempre a escola enxerga, e quando enxerga quase nunca valoriza, num gesto de um quase desprezo à cultura fabricada no campo. Um saber moldado na oralidade, na convivência estreita entre pais e filhos, que diante do poder uniformizador da cultura letrada privilegiada pela escola, tende a ser considerado um não-saber.

Mesmo assim, cada vez mais as famílias camponesas têm mandado seus filhos à escola. E isso parece ocorrer por força da obrigatoriedade legal, mas muito também por acreditar na escolaridade como um trabalho, no qual os mais novos devem se dedicar hoje para que, mais tarde, possam ter alargadas as suas possibilidades profissionais e pessoais, muito embora isso possa significar, graças ao desenraizamento da escola da cultura local, um possível desligamento do modo de vida camponês.

WORK AND SCHOOL CHILDREN IN DAILY LIFE OF RURAL AREAS: REFLECTIONS IN BRIEF

ABSTRACT The article in question is the result of a literature review, which discusses the world of work and its relation to the education field. In this sense we propose a dialogue between work and education with an eye toward the peasant children, in-depth about their involvement in the work of the family unit. When discussing the relationship between work and education, we aim to show the prospect of work as an educational principle in the process of human development in its social construction, moral, intellectual and identifying the intentionality of child labor in rural areas, taking into the consideration its ontological process

Keywords: Human formation. I work as an educational principle. Rural Education.

REFERÊNCIAS

Arenhart, D. (2006). Infância e Trabalho: refletindo essa relação a partir dos indicativos das crianças e do MST. *Revista Linhas*, 7(2).

Ciavatta, M. (2009). *Mediação histórica de trabalho e educação: gênese e disputa na formação dos trabalhadores*. Ed. Lamparina, Rio de Janeiro.

Frigotto, G. (1984). *A Produtividade da escola improdutiva*. SP: Cortez.

Gonçalves, L. D.& Fabrini, J. E. (2009). *A compreensão de campesinato pelo trabalho o caso dos assentados de ramilândia/Brasil*. In: Anais do 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Montevideo. Recuperado em 13 de julho de 2009 de http://egal2009.easyplanners.info/area06/6075_Daneluz_Goncalves_Leandro.pdf

Huberman, Leo. (1986). *História da riqueza do homem*. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

IBGE. *Trabalho Infantil (entre 5 a 13 anos de idade)*. Recuperado em 13 de maio de 2016 de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default.shtm>.

- Lukács, G. (1979) *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas.
- Macário, E. (2001). *Determinações Ontológicas da Educação: Uma Leitura à Luz da Categoria Trabalho*. Recuperado em 22 de maio de 2014 de <http://www.anped.org.br/24/T0956971638795.DOC>.
- Machado, C (2010) . *Educação do campo: A cultura e o trabalho no contexto escolar*.
- Marin, J. O. B; (2004 junho). O trabalho infantil na agricultura moderna. *Revista da UFG*, 7 (01). Recuperado 05 de agosto de 2014 de http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/agro/K16_infantil.html
- Marin, J.O.B. (2005). *Crianças do trabalho*. Brasília, Editora: UFG.
- Martins, J.S. (2005 junho). Educação rural e o desenraizamento do educador (entrevista). *Revista Espaço Acadêmico*, (49). Recuperado em 12 de dezembro de 2008 de <http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>.
- Marx, K. (1978). Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos. Col. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (1985). Crítica do Programa de Gotha. In: Marx, K. & Engels, F. *Obras escolhidas*. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!.
- Marx, K. & Engels, F. (1998). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez,
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Molina, M. C. & Jesus, S. M. S. A de (2004). *Coleção Por Uma Educação do Campo*. (5), Brasília (DF).
- Perrenoud, P. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, G. A. (1998). *O trabalho das crianças: De pequenino é que se torce o pepino e o destino*. Oeiras: Celta.
- Pinto, G. A. (2003). *O trabalho e a escola no quotidiano das crianças dos meios rurais*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social .
- Ponce, A. (1979). *Educação e luta de classe*. Lisboa: Vega.
- Sarmiento, M. (2005 Maio). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26 (91) , pp. 361, 378. Recuperado em 10 abril de 2014 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Sarmiento, M. Bandeira, A. & Dores, R. (2000). *Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no vale do Ave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/PEETI
- Saviani, D. (2007 Janeiro). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* 12 (34),. Recuperado em 23 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

Silva, G. P. da. (2006). *Trabalho e Educação: em busca de uma síntese*. Trabalho & Educação. vol.15, nº 2. jul / dez.

Vendrani, C. R. & Machado, I. F. (2011). *Escola e o movimento social: experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo, Editora: Expressão popular.